

実践報告

教師の思考及び視点の変化

—「状況」から出発する日本語教育実践」を振り返って—

橋本 愛子

要 旨

「わたしのにほんご」プロジェクト¹は、早稲田大学日本語教育研究センター¹のテーマ科目²として開講される留学生向けの日本語クラスである。筆者は同大学の日本語教育研究科の教育実習クラスを受講し、実習生という立場で「わたしのにほんご」プロジェクト¹の授業を他の実習生と共に担当した。筆者はこれまでも日本語教師としての経験があり、「学習者のニーズに合わせた授業を」という思いを持って授業を行ってきた。しかし、大学院での実習経験を通し、筆者がこれまで行ってきた日本語教育は、従来の文型・表現（機能）を出発とした日本語教育の考え方が基となっており、実際のコミュニケーションの場を考慮していないということに気が付いた。また、筆者自身が使用する日本語と、教室の中で学習者に教える日本語にも隔たりがあることにも改めて気づき、これまで筆者自身が行ってきた授業に対して、疑問を抱くきっかけともなった。

本稿では、従来の日本語教育に長く携わってきた教師が、「状況」から出発する日本語教育³の授業実践を経験することで、学習者や授業に対する思考や視点に変化が起こった事例について述べたい。

キーワード

状況から出発する日本語教育 教師の変化 授業実践 コミュニケーション

1. はじめに

筆者にはこれまで数年間の日本語教育経験があり、いわゆる中堅日本語教師と呼ばれる立場である。国内外の様々な現場において、背景も学習目的も異なる学習者に対して授業を行ってきたおり、授業を計画する際には、「学習者が必要な日本語はどのようなものか」を考慮し、学習者のニーズに沿った日本語教育を行いたいと考えていた。しかし、大学院での授業実践を通し、これまでの自分が行ってきた授業が、必ずしも実際のコミュニケーションを考慮したものではなく、学習者が本当に表現したい日本語を反映していなかったのではないかとこの気づきを得るようになり、徐々に自分自身の、日本語教師としての思考や視点に変化を感じるようになった。

本稿では、従来の日本語教育的な思考や視点を持つ日本語教師が、「状況から出発する日本語教育」の実践を通し、どのような変化が見られたのかを考察することを目的とする。

2. 実践の概要

本節では、筆者が実習生として授業実践を行った「「わたしのにほんご」プロジェクト1-2」について、背景及びその内容を紹介する。

2.1 実践研究について

2018年度の早稲田大学大学院日本語教育研究科の実践研究科目の一つである「日本語教育実践研究(5)―「状況」から出発する日本語教育実践」について、シラバスからの引用を以下に紹介する。

日本語教育センターのテーマ科目として開講される「「わたしのにほんご」プロジェクト1-2」(水曜2限)において、授業実践を行う。

「「わたしのにほんご」プロジェクトは、教室を「教室の外のコミュニケーションをメタ的にとらえ直す場」と位置付ける。学習者が「日本語で話したい／書きたいこと」「日本語で話したかった／書きたかったが、うまくいかなかった経験」などを持ち寄ることにより、自分らしいコミュニケーションを日本語で実現できるように、「文型」や「表現(機能)」からではなく、「状況」から出発する教育実践を目指す。(2018年度秋学期シラバスより)

院生は実習生という立場で、早稲田大学に開設された日本語教育研究センターで開講される「「わたしのにほんご」プロジェクト1-2」という初級レベルの学習者を対象とした科目において、「話す」をテーマとした授業を6回、「書く・打つ(タイピング)」をテーマとした授業を6回、計12回の授業を計画・実践した。なお、2018年度秋学期において、当該科目を受講した学習者は31名であった。

2.2 「「わたしのにほんご」プロジェクト」2018年秋学期授業計画

実習生3名で「話す」をテーマとした6回、「書く・打つ」をテーマとした6回の、全12回の授業の計画を立てた。学習者のほとんどが来日して間もない初級レベルの学生だったことから、「話す」の6回の授業では「生活の範囲を広げる」を大きな目標として、初対面から徐々に人間関係を深めていく中で現れるであろう日本語表現を段階的に扱うことにした。また「書く・打つ」では、チャットアプリやSNSへの投稿やコメント等、留学生が日本での日常生活で触れることが予想される「書く・打つ」状況を想定し、授業を計画した。

3. 思考及び視点の変化が見られた事例

本節では、「「状況」から出発する日本語教育」を意識することで、これまで筆者が行ってきた言語から出発する日本語教育からどのような思考及び視点の変化が見られたか、具体的な事例を三つ紹介する。

3.1 文型をコミュニケーション全体の中で捉える

一つ目の思考及び視点の変化として、実習での経験を通して、筆者自身のコミュニケーションの捉え方に変化を感じるようになった、ということが挙げられる。

例えば「知り合ったばかりの人と、趣味や興味について話題を展開する」という学習目標の授業において、これまでの筆者であれば、趣味や興味を話すための文型として「～が好きです」「どんな～が好きですか」等を目標文型として設定していた。そして、その文型を出発点として、そこから考えられる会話例及び状況を考えていた。そのような授業計画の中では、会話の相手との関係や、コミュニケーションが行われる文脈は考慮されず、用意された目標の文法や文型を習得することが目的とされていた。

しかし、実際に筆者自身のコミュニケーションの実態を考えてみれば、「知り合ったばかりの人と会話を展開する」状況は様々である。どんな時、誰と、どうして、どのようにして会話を展開させたいのか。状況によって様々な表現を使い分けている。例えば、自分の興味関心について話題を展開させる場合でも、「○○って知ってる?」「私、○○が好きなんだよね。」など、相手の反応を推し量るような発話をし、相手がどの程度知識を持っているか、興味を持っているかによっても、それに続く会話の展開は異なってくる。

実習生は、授業計画の段階で、各々がこれまでに実際に経験した状況を想起し、それぞれの状況でどのような日本語を使用しているのかをエクセルの表の一覧にしてみるという作業を行った。これを「100 表現」と呼び、会話の相手／状況／実際に使用した日本語表現、といった項目で、表現を一人 100 ずつ、3 人で 300 の表現を一覧表にまとめていった。この「100 表現」を分析することで、コミュニケーション全体を捉え、様々な状況の中で、学習者たちがどのような日本語表現を必要としているのかを考えながら、一つ一つの授業計画を行っていった。

以前の筆者であれば、授業準備段階で、学習目標の文型ができるだけ自然に機能する会話場面を考えることに集中し、自分自身の実際のコミュニケーションを想起することはなかっただろう。しかし、「100 表現」による授業準備の経験を通し、授業を計画する際に、実際のコミュニケーションの場でどのような日本語表現が使われているのか、コミュニケーション全体を捉えようとする思考の変化を感じるようになった。

3.2 「実際のコミュニケーションで機能するか」を重視する

二つ目の変化は、初級の文法シラバスに拘らず、「この表現は、実際のコミュニケーションで機能するのか」をまず考えるようになった、ということである。

「詳しく聞く」という学習目標の授業では、例えば外出先の飲食店などで、料理名だけではどのような料理かを想像できないとき、店員や同伴者に質問し、より詳しい情報を引き出す表現を学習した。これまでの考え方であれば、学習者が初めて聞く料理名に対して「天井は何ですか。」という質問をした場合、その学習者が初級レベルであれば、教師である筆者は「天井は何ですか。」という表現に問題を感じなかった。しかし、実際のコミュニケーションで、この表現が学習者の意図通りに機能しているのかを考えれば、不自然な表現であり、おそらく筆者自身が話し手となるなら「天井って何ですか」といったような表現を使うはずである。

これまでであれば、筆者は学習者の既習文型、既習語彙を重視し、その範囲で発せられた日本語表現が、たとえ教室でしか許されない不自然な表現であっても問題を感じなかった。これは、教師が話し手としての自分自身の日本語と、教室の中の日本語を分離して考えていたからではないかと考える。

「わたしのにほんご」プロジェクト」が学習者の表現したい日本語を学ぶ場であるとするれば、教室でのみ許容される、とりあえず伝わる日本語表現ではなく、実際のコミュニケーションの場で、学習者が必要な機能を果たす日本語表現が学べなければならない。

この経験を通し、初級の文法シラバスに拘らず、「この表現は実際のコミュニケーションで機能するのか」を常に意識するようになったのは、大きな変化であったと言える。

3.3 「教師の都合」ではなく、「学習者の表現したいこと」を大切にする

三つ目の変化は、これまでの筆者が行ってきた教育実践が、「学習者のため」を第一にしていたつもりが、実は教師である筆者自身の教えやすさが念頭にあったのではないかと、という視点の変化を得たということである。

これまで筆者が経験してきた日本語教育現場では、文法項目を段階的に積み上げながら教えることが多く、例えば「おいしそう」など「～そう」の反対は「おいしくなさそう」といったように、肯定文を教える時は、対となる否定文も同時に導入することがほとんどだった。そういった場合、食べたことのない料理の写真を友人から見せられたり、料理の説明を聞かされたりしたとき、「おいしそうだね」という肯定表現であれば不自然ではないが、「おいしくなさそうだね」という否定表現になると、違和感を覚える。

友達からおすすめ情報を聞くというクラス活動で、中国人の学習者が自国のおすすめ料理について、ドイツ人の学習者に説明する場面があった。その料理は、鳥の血を固めたものだという説明を受け、ドイツ人の学習者は「Is it tasty?」と発言した。

これまでの経験では、学習者に「おいしそう」の反対は何ですか、と聞かれれば、「～そう」の否定表現である「おいしくなさそう」を指導したかもしれない。授業を予定通りに進行させたいということから、その状況で自然かどうかよりも、学習目標の文型を習得することを優先していた。しかし、実際のコミュニケーションの場であれば、おそらく、怪訝な表情で「それ、おいしいの?」という方が友人同士の会話として真正性があるだろう。

教科書の課の流れに従い、計画通りの文法項目を導入していくことは、「学習者の表現したいこと」ではなく、教師にとって教えやすく、学習者の発言をコントロールしやすい、「教師の都合」を優先させた授業と言えるのではないかと。

授業を計画する段階で、また実際の授業において、「学習者が何を表現したいのか」を丁寧に扱うようになったことも、一つの変化であった。

4. 実践を通しての気づき

「わたしのにほんご」プロジェクト」の授業実践を通して、これまでの筆者自身の教師としての思考や視点を改めて気づかされた。特に、今までは「学習者が日本語で話せるようになること」を学習目標としていたと思い込んでいたが、実は、その日に教えるべき文

法項目を出発点とし、「教師の都合」を優先した授業を行っていたことに気づいたことは、思考や視点の変化を促す大きな気付きとなった。

しかし、「教師の都合」ではなく、「学習者の表現したいこと」を大切にするには、これまで以上に、日本語の基礎知識が備わった日本語教師であることが求められるとも感じられた。上記の事例にも紹介した、実習生による「100 表現」にしても、「状況」を出発とする場合、学習者の持つ「状況」は様々で、そのため「学習者の表現したいこと」も一様ではない。したがって、一回の授業でどのような文法項目の指導が必要になるのか、計画の段階ですべてを把握することは難しい。こういった場合、日本語に関する知識を豊かに持っていなければ、授業の中で「学習者の表現したいこと」に対応する瞬発力を発揮することができないと、授業実践を行う中で強く実感した。

教師用の指導書などを参考に授業を計画することは、もしかしたら誰にでもできることなのかもしれない。日本語のプロである日本語教師として学習者が学びたいことをどのように教えるのか、今回得られた思考や視点の変化を、これからの筆者自身の授業実践に生かしていきたい。

注

- 1 早稲田大学に開設された、日本語教育を行う機関の名称。
- 2 「初級から超級の学習者（レベル 1～8）を対象に、担当教員がそれぞれの専門性を生かした教材・シラバスを策定し、ユニークで「先進性」のある授業を提供」することを目的とした科目。（「早稲田大学日本語教育研究センターHP」〈<https://www.waseda.jp/inst/cjl/>〉 閲覧日：2019 年 8 月 11 日）

参考文献

小林ミナ（2017）「「状況から出発する」アプローチ」『早稲田大学日本語教育学』第 22 号、pp. 101-113

（はしもと あいこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程）